الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات.

أ. أحميد حسينة
جامعة سطيف 2

ملخص المقال:

مهمة المدرس الجديدة من منظور مقاربة التدريس بالكفاءات لا تقوم على ارتجال دروس ولكنّها ترتكز على ضبط وتسوية سيرورة التعلّم، وعلى بناء مشكلات متزايدة التركيب والتعقيد، كما تتطلب منه تغييرات جوهرية في هويته المهنية. فمن الطبيعي أن تقتصر وظيفته الجديدة على دور التخطيط والتنشيط وتوجيه المتعلمين وتحفيزهم بتوريطهم في بناء تعلماتهم.

Résumé:

la profession d'enseignant ne se limite plus à la détention du savoir mais après un riche requis socioculturel, et psychopédagogique ce dernier doit étendre et/ ou extrapoler sa profession en aidant les élèves à construire leurs savoirs afin d' installer leurs compétences par des stratégies adéquates à cette dernière approche (pédagogies: différenciée, du projet, et la résolution du problème).

تسعى مناهج الإصلاح إلى ترسيخ كفاءات حقيقية لدى المتعلمين وهذا يستدعي بالضرورة إثارة نقاش واسع ومستمر بين مختلف الفاعلين والمتدخلين حول ا لإجراءات العملية المصاحبة للإصلاح على مستوى التنفيذ من حيث العدة البيداغوجية وطرائق البناء والتقويم والمتابعة داخل الفصول الدراسية لتحسين المردودية وتحقيق الجودة في المدرسة الجزائرية.

لقد دخلت مهنة التدريس مع تطبيق المقاربة بالكفاءات طورا جديدا أقل ما يصطلح عليه هو عصر المهنية أو إرادة تمهين وظيفة التدريس، والملاحظ أنّها "مهنة لها علاقة بمهن الإنساني، لأنها تواجه وضعيات اجتماعية معقدة ترتبط بالمؤسساتي والشخصي"[1].

فالمعلم يعتبر قطب المدرسة وعامل جذب أو نفور للمتعلمين وللاضطلاع بمهمته على أحسن وجه، عليه من جهة إدراك تحديات مدرسة اليوم والغايات التي تصبو إليها ومن جهة أخرى إتقان الكثير من الكفاءات المهنية الصفية واللاصفية.

إذ ينبغي على المعلم إدراك الرهانات الكثيرة التي توجد المدرسة تحت رحمتها فالاقتصادي الذي يطالب المدرسة بتقديم تعليم نافع وبراغماتي، والسياسي الذي يدعو إلى تعميم التعليم الأساسي وتمهينه، والبيداغوجي الذي ينادي بتغيير الممارسات التقليدية للمدرسة على مستوى علاقة المدرس بمتعلميه وبالمحتويات المعرفية

وبالعدة الديداكتكية التي سيعتمدها وبالتقويم وإجراءاته وبالدعم ومعالجة الثغرات، دون إهمال الرهان التكنولوجي وظهور شبكات الاتصال وتنوعها التي أصبحت تشكل مصادر أخرى تنافس المعلم الذي كان في وقت قريب المصدر الأساسي للمعرفة.

إنّ ترسيخ الكفاءات المستهدفة- في مناهج الإصلاح- خلال مرحلة التمدرس القاعدي، يفترض تغييرا جوهريا لعلاقة المعلم بالمعرفة، ولطرائق انجازه لمهامه ولكفاءاته المهنية الخاصة، فحسب فيليب ميريو، صار الهدف المرصود من مدرسة اليوم هو إقرار مهنة جديدة، رهانها الأول هو تعليم التلاميذ وليس تدريسهم، فالتعليم بواسطة الكفاءات يقوم في جانب كبير منه على مبادئ بيداغوجية عامة مثل التركيز على شخصية المتعلم وعلى البيداغوجيا التفريدية ومراعاة الفروق بين المتعلمين، وعلى الطرائق النشيطة وعلى جعل التدريس دالا بالنسبة لهم من خلال إدماجهم فيه، وتدريبهم على بيداغوجيا حل المشكلة.

لا تقوم مهمة المعلم الجديدة على ارتجال الدروس ولكنّها ترتكز على ضبط وتسوية سيرورة التعلّم، وعلى بناء مشكلات مركبة ومتزايدة التعقيد، وهذا يتطلب منه تغييرا جوهريا في هويته المهنية. فمن الطبيعي أنّ وظيفته الجديدة أصبحت تقتصر على التوجيه والتحفيز دون أن يحل محل المتعلم، وإذا كان دوره في مقاربة المحتويات هو تقمص دور العالم، فإنّ بناء الكفاءات وترسيخها تقتضي منه امتلاك بعض هذه الكفاءات قبل كل شيء. "ستتحول وظيفة المدرس كليا في منظور دعاة المهنية حيث سيصبح المدرس هو المنظم والمرافق والمصاحب والمقوم والوسيط والمعدل والمنشط"[2]

يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلّم وليس برنامجا للتعليم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات تربطه بالحياة الحاضرة والمستقبلية، تتميز هذه البيداغوجيا بالدينامية فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التعليمية، حيث تعطي المعلم مجالا واسعا للتصرف والإبداع، كفاعل مشارك مساعد ومنشط للتعلّمات، ولا يستقيم هذا التدريس إلاّ مع التزام المعلم بأدواره الجديدة الآتي ذكرها:

1/ مساعدة المتعلم على تحويل المعارف إلى موارد يحسن استغلالها بفعالية:

إنّ الفرد لا يتعلم إلاّ ضمن وضعية ولا يمكن أن تكون المعارف مواردا تجند لحل المشكلة إلاّ لحظة انبثاقها بشكل جاهز وفي الوقت المناسب، كي تنخرط بفعالية في سياق الوضعية التي اختارها المعلم وأنتجها.إنّ المتعلم الذي يعجز عن استحضار الموارد بمهارة في وضعية تقتضي تدخلا لحلّها

لن يكون أفضل من جاهل، فدور المعلم في هذه الحالة لا يقتصر على إنتاج وضعيات جيّدة بل على التدريب المستمر للمتعلم على استثمار موارده في حل وضعيات متكافئة لوضعيات التعلم والإدماج.

الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التدريب: تحولت مهنة المدرس من بيداغوجيا التلقين والحشو إلى بيداغوجيات نشيطة تقوم على هندسة الوضعيات التعلمية وتنشيطها، وهذا يتطلب طاقة كبيرة وتكوين ديداكتيكي عميق وبحث متواصل ليتمكن من ترجمة الأهداف المعرفية إلى أهداف تعلّمية ومن توريط المتعلمين

في البحث وتبرير إجاباتهم وإثارة الرغبة في التعلّم لديهم كذلك تسوية سيرورة التعلم، من خلال بناء مشكلات متدرجة التعقيد، كل هذا يتطلب ثورة ثقافية صغرى تغير الذهنيات الحالية.

لا ينبغي أن يتخلى المعلم عن كل تدريس منظم خاصة إذا كان المتعلمون صغارا بل يحاول تصور انسجام بين منطقين مختلفين: منطق التدريس لتمكين المتعلمين من الحدود الدنيا من المعارف، ومنطق الفعل لحل المشكل بإتباع سيرورة تفكيرية معينة.

تركيز المعلم على وظيفة التدريب التي لا تقوم على عرض المعارف والوضعيات وضبط وتصميم الدرس ومطالبة التلاميذ التحكم في مكوناته، والمحافظة على بنيته الهيكلية ولكن على اقتراح وإقامة روابط بين المعارف والوضعيات المناسبة لها، وتصبح المهمة الجديدة للمعلم هي التوجيه والتخطيط والتحفيز، دون أن يحل محل المتعلم.

2/ الانطلاق في التدريس من مشكلات مطروحة:

يؤكد الديداكتكيون أنّ اكتساب المتعلمين للكفاءات العالية يتحقق عند المواجهة المستمرة والمكثفة لمشكلات تتميز بكثرتها وتعقيدها وتنوعها وواقعيتها تسمح ببلوغ الهدف المرصود منها واتخاذ القرارات المناسبة إزاءها ومن ثم يظل التدريس المنظم حول مشكلة ضروريا.

لا يخلو مفهوم المشكلة من الغموض إلاّ أنّ تدريب المعلم عليها وإعدادها لأهداف ومقاصد محددة يزيل الغموض عندما تتم محاصرة جوانب الموضوع وضبط العوائق المعرفية التي يريد أن يضع المتعلمين فيها.

يتعين على المعلم استحضار أصناف مختلفة من الوضعيات المشكلات كمرحلة أولى ثمّ تشغيل القدرات بشكل واقعي وحي كلُما تعذر بناء وضعية مشكلة. "فالمشكلة الجديرة بالحل هي التي تنبع من اهتمام واضح بها، والتي تعطي المتعلم أكثر من حل واحد لها"[3]

لا تعتبر الوضعية المشكلة مجرد وضعية ديداكتكية عادية، لأنها تنتظم حول عائق ينبغي التغلب عليه، ويستحسن أن يكون واضحا ومحددا، ويتميز بالمقاومة الكافية، التي تحفز المتعلم على استثمار مكتسباته السابقة وتصوراته بكيفية تقود إلى مساءلتها وإعادة النظر فيها وإلى وضعه في سلسلة من القرارات التي ينبغي أن يتخذها لبلوغ الهدف.

يعد العائق المحور الرئيسي للعمل البيداغوجي، ولأهميته يطلق عليه الباحثون "الهدف العائق"، "فمهمة المعلم تتمثل في إيقاظ الرغبة للتعلم من خلال تلغيز المعرفة، من خلال تصور وضعيات صعبة قابلة للحل"[4] وحتى يساعد المتعلمين على التعرف عليه وكشف جوانب صعوبته، يُضِّمن المدرس المشكلة بعض المؤشرات المساعدة على تلمس سيرورة الحل، تفاديا لأحاسيس الإحباط والعجز وقضاء وقت طويل في محاولاتهم التلقائية.

لا يخلو العمل بالوضعيات المشكلات من الإيجابيات لكن بلوغها يقتضي تغييرا في هوية وكفاءات المدرسين ومن ذلك:

1/2: إنّ إبداع وضعيات ديداكتكية يقتضي نقلا ديداكتكيا مركبا، يأخذ من الممارسات الاجتماعية من جهة، ومن المعارف العالمة من جهة أخرى لأمر الذي يستوجب من المعلم تكوينا بيداغوجيا متخصصا، حتى يتمكن من التمثل السليم للكيفيات التي يواجه بها المتعلمون المشكلات التي تصادفهم في حياتهم الواقعية، كما أنّ امتلاك المعلم للقدرة على التطوير والتغيير تجعل الوضعيات التي بناها محفزة ومشجعة على العمل والبحث المستمرين.

2/2 تحقيق الأهداف المرصودة من الوضعية المشكلة يتطلب من المعلم إلماما بمحتويات المنهاج من حيث الكفاءات المستهدفة بالبناء عند المتعلم، والتمشي الديداكتيكي المناسب لبناء ودمج التعلمات والطريقة التي يعمل بها، والتحكم بمحتوى المادة التي يقدمها والأسئلة التي يطرحها المضمون وعلاقة الأنشطة ببعضها البعض لبناء علاقات بين محتوياتها تحقيقا لإدماجها.

3/2 يستدعي بناء العائق في وضعية مشكلة من المعلم قدرة كبيرة لتحليل الوضعية والمهام والسيرورات الذهنية للمتعلمين، وقدرة على التجرد من ذاتيته، ونسيان خبراته الخاصة حتى لا يؤثر على حل المتعلمين أو أن يأخذ مكان المتعلم لفهم ما يعوقه، كما تستلزم قدرات تسييرية للفصل الدراسي والصعوبات التي تعترض العمل الجماعي أو الفردي منها ما هو ابستمولوجي، أو بيداغوجي كصعوبة ضبط الوقت الذي سيستغرقه حل المشكلة أو نفسي يرتبط بقوة أو ضعف دافعية المتعلمين لتجاوز العائق وحل المشكلة

3/ ابتكار عدة ديداكتكية جديدة:

يحتاج المعلم لابتكار وضعيات مستقلة مفيدة وملائمة، تراعي الكفاءات المستهدفة بالبناء والمعارف المجندة لذلك وسن المتعلمين والحصص المتوفرة عليها، فكراسات التمارين المحضرة لم تعد تفي بالغرض في إطار التدريس بالكفاءات.

يصعب على المعلم في حالات كثيرة ابتكار عدة وضعيات لتغطي أنشطة يوم واحد خاصة إذا كانت توكل إليه مهمة تنشيط خمس أنشطة في اليوم كما هو الحال بالنسبة لمعلم السنة الخامسة ابتدائي، ولذلك يتعين على المصالح البيداغوجية والديداكتكية، أن تزوده بأفكار ومقترحات حول الوضعيات الممكنة، وبتوجيهات منهجية، ومن الضروري أن تتجاوز الشكل التجاري وأن تكون من متخصصين في المقاربة بالكفاءات لا من المتطفلين عليها، خاصة إذا علمنا أنّ الجهد الديداكتيكي للمعلم له محدوديته أمام الفئات المتباينة المستوى من المتعلمين.

ولتجاوز مشكلة نمطية الوضعيات والوصفات التدريسية الجاهزة ينبغي على المعلم أن:

* يستقل عن سوق الوسائل التعليمية الجاهزة، وعلى تحريرها من توجهاتها الرسمية إن احتاج أن يتبناها.

* أن ينتج وضعيات مشكلات حسب الكفاءة المرصودة انطلاقا من المعطيات المتوفرة لديه وأن يحدد الأدوار والوظائف ويوزع المقاطع على الحصة وأن يبتكر الوسائل التعليمية الملائمة خاصة وأنّ البرامج المعلوماتية متوفرة وسهلة لأداء المعلم.

4/ التفاوض حول مشاريع المتعلمين وتوجيههم لحل الوضعية الإدماجية:

إنّ العمل بمقاربة الكفاءات يتنافى والعلاقة الأحادية التسلطية من المعلم حيث لا يمكن تصور أنّ المعلم وحده هو الذي يحدد سيرورة حل الوضعية المشكلة، مهمته الجديدة أضحت التحفيز وتقديم مقترحات من خلال التفاوض حولها، فتصبح دالة تستقطب اهتمام المتعلمين، ويعتبر التفاوض صيغة دالة عن احترام آرائهم ووسيلة لإشراكهم في العمل بعد إعداد الوضعيات المناسبة.

1/4 اقتسام السلطة مع المتعلمين وإرساء قواعد الديمقراطية وممارسة ذلك عن قناعة، وإشراكهم في المسئولية.

2/4 معرفة كافية بخصائص وشروط العمل التعاوني وبدينامية الجماعات الصغيرة وباستيراتيجية المشروع.

3/4 القدرة على التواصل والتفاعل وتنشيط المناقشات، وتحليل المهام وتوزيع الأدوار، يؤكد فيليب برينو إلى أنّ "دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات المشكلات يكمن في الإشراك والمساهمة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع وبناء كفاءات جديدة وله الحق في المحاولة والخطأ وهو مدعو للإفصاح عن شكوكه، وإظهار استدلالاته، والوعي بطرائقه في الفهم والحفظ والتواصل"[5].

5/ اعتماد تصميم ديداكتيكي مرن عند التخطيط:

يرتكز التدريس بواسطة الكفاءات على العمل بوضعيات ثرية وقوية وهادفة، تتمحور حول معارف مهمة وتنتج عنها تعلّمات مرصودة، وحتى يتمكن من حسن اختيار المحتويات الضرورية لحل الوضعية على المعلم أن يتميز بما يلي:

* التحلي بالمرونة والهدوء وضبط النفس عند التخطيط.

* القدرة على بناء الكفاءات المستعرضة كلّما أمكن ذلك وعلى خلق التفاعل بين الأنشطة تحقيقا للتدرج المتنامي في المنهاج التعليمي.

* الوعي الكافي بأهداف المنهاج وبالكفاءات السنوية والعمل على اختيار الوضعيات المشكلات المناسبة مع مراعاة المحتويات الهامة التي تحتاج إلى مجهودات أكبر.

* القدرة على قراءة المضامين قراءة نقدية واستخلاص المهم منها بالرجوع دائما إلى المصادر المنقول منها والتي تكشف عن كفاءة المعلم في اختيار المعارف حسب الخلفية التي تصدر منها والقدرة على فهم الواقع والبعد الإبستمولوجي للمعرفة.

6/ اعتماد عقد بيداغوجي جديد مع المتعلم:

يختلف دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات عن دوره السابق إذ يقطع صلته بالفردية وروح التنافس ليتحول إلى الانخراط في روح العمل الجماعي والمشاركة في تحقيق المشروع، والعمل على بناء كفاءات جديدة، عقد يتمتع خلاله بالمحاولة والخطأ، وإظهار شكوكه، وتصوراته وطرائق الحل الخاصة، والبرهنة على الكيفيات التي توصل بها للحل والفهم، فهو متعاون وممارس ومفكر في مجموعة الصف. "فالمواقف المشكلية الحقيقية ذات المعنى تدفع التلاميذ للقيام بالاستقصاء والاكتشاف من خلال العمل مع بعضهم البعض مماً يزيد من دافعيتهم لأداء المهام ويزيد من فرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات".[6]

إنّ هذا التغيير في العلاقة الديداكتكية يتطلب مجهودا خاصا من المعلم وقطيعة مع الثقافة المهنية الفردية، ولبناء هوية مهنية جديدة تستجيب في توجهاتها لبيداغوجيا الوضعيات المشكلات، يحتاج المعلم حسب محمد حمود للكفاءات المهنية الآتية:

* القدرة على التوجيه وتشجيع المحاولات التجريبية للمتعلمين.

* قبول أخطاء المتعلمين باعتبارها مؤشرا جوهريا للضبط والتقدم، شريطة العمل على فهم وتحليل تلك الأخطاء."تساهم الأخطاء وبطريقتها الخاصة في تطور واكتساب المعرفة، وتمثل نقطة انطلاق ومعبرا ضروريا لقيام معرفة علمية بالمعنى الصحيح. ولهذا لا ينبغي الاعتراف بحق المتعلم في الخطأ فحسب بل ينبغي العمل بكل جدية لاكتشاف مصدر الخطأ."[7].

* تثمين وتعزيز التعاون مع المتعلمين عند أدائهم لمهام صعبة ومعقدة

* القدرة على توضيح مكونات ومواصفات العقد الديداكتيكي، وعلى الانتباه للمقاومات التي يبديها المتعلمين، بهدف أخذها بعين الاعتبار.

* القدرة على الانخراط الشخصي في العمل، وعلى تجاوز وضعية الحكم أو المقوم.[8]

7/ اعتماد التقويم التكويني عند تقويم الكفاءات:

يقوم التقويم التكويني على التغذية الراجعة ومصدرها المتعلم والمعلم والواقع الذي يمكن أن ينفي أو يؤكد التوقعات التي حددها المعلم في وضعية الانطلاق.تعتبر ل علال التقويم التكويني عنصرا أساسيا في التكوين الذاتي للمتعلم، يساعده على تصحيح مساره التكويني ويمده بالثقة في نفسه من أجل تحقيق هدف التعلم "تتطلب ممارسة المدرس تغيير تصوراته على مستوى وضعية التعلم والأهداف وإيقاعات التعلم وأنشطة التكوين والتفريد ومشاركة التلاميذ والتقويم والضبط، وأشكال المراقبة وتفسير نتائجها وضبط الأهداف ونجاح الدرس."[9]

ينطلق المعلم من وضعية مشكلة تضم هدفا (عائقا) يكون عاما في البداية ثمّ تفريديا خاصا بكل متعلم لأنّه لا تعترضهم نفس العوائق، ولا يواجهون نفس المهام، ولا يمكن أن يتم التقويم إلاّ من خلال ملاحظة المعلم لأداء المتعلم وانجازه بشكل فردي.

يعتمد المعلم في ممارسته اليومية على التقويم التكويني الذي يجعله يعدل عن وظيفته التأديبية للتقويم ممّا يكسب المتعلم ثقة أكبر وقبول الإنجازات الجماعية يذيب روح الفر دانية والتنافس والغرور.

يتخلى المعلم عن توحيد التقويم النمطي لتباين مستوى التحكم في الكفاءات بين المتعلمين واختلاف سيرورات حلّهم لوضعية المشكلة التي اقترحها عليهم ممّا لا يسمح بوضع سلم تنقيط واحد وإنّما يركز خلال التقويم على الخبرة في الحكم من جهة وعلى اعتماد معايير مستقلة عن بعضها البعض.

8/ كسر الحواجز المصطنعة بين المواد والتخصصات:

إنّ الهدف الحقيقي للمدرسة هو تكوين المتعلم تكوينا متكاملا وهذا يتطلب رؤية ابستمولوجية دقيقة لمختلف المواد التي يدرسها، تتجاوز النظرة الضيقة للمواد بفصل الواحدة عن الأخرى، فمسعى التدريس بالكفاءات يركز على انفتاحها على بعضها لإدراك عمقها التكويني والقواسم المشتركة المساعدة على فهم العالم المحيط بالمتعلم.

لتجاوز مشكلة الفصل بين المواد يشترط من المتعلم:

* ضرورة إحساس المعلم بمسئوليته عن التكوين الشامل لكل متعلم.
* السعي للاستفادة من زملائه ذوي الخبرة، كلما سمحت الفرصة العلمية بإثارة الحديث حول قضايا منهجية أو ابستمولوجية ذات علاقة بالكتابة والمعرفة والبحث.
* ضرورة إدراك وتقدير حجم التداخل الموجود بين المواد الدراسية وبين الأنشطة الديداكتكية لتخصصات مختلفة.
* استحضار محتوى أكثر من مادة عند انجاز المشروع.

9/ اطلاع المتعلمين على المبادئ والمواصفات التي يتطلبها منهم مسعى الإصلاح:

يتطلب العمل في منظور التدريس بالكفاءات تحليل التغيرات التي تطرأ على وضعية وأدوار المتعلم كونه شريكا أساسيا في العملية التعلّمية التعليمية، حيث ثبت أنّه كلّما كان المتعلم مطلعا على معنى العمل والمعارف المدرسية يأخذ موقفا ايجابيا إزاء مدرسه وينخرط بتلقائية لتفعيل العقد الديداكتيكي المقترح عليه حيث ينشط ويبدع ويتعاون مع معلمه ليبتكر وضعيات مشكلات ملائمة يندمج معها.

10/التوجيه:

"يرتبط بأهم أدوار المعلم حينما يوجه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء"', يتيح التوجيه للمتعلم المشاركة والانخراط في بناء المعرفة وإنتاجها وذلك بتفاعله الدائم والمستمر مع أشكالها وأنواعها بما يتطلبه ذلك من ربط لموضوعات التعلم باهتماماته ومتطلباته وحاجياته ليكون تعلمه أكثر دلالة.

"تتطلب البيداغوجيا الموجهة من المتعلم يقظة كبيرة من المعلم تجعله يقوم بوظيفة المنشط المشارك المتواصل المثير للغز المراقب دون أن يشعر متعلموه بذلك، حيث يجعلهم في وضعية بحث واكتشاف يتجهون فيها لطرح الأسئلة طرحا جيّدا قبل الإجابة عنها، خاصة وأنّ فن التفكير هو فن الطرح الجيّد للأسئلة."[10]

11/ التحفيز:

تؤكد معظم الأبحاث أنّ التحفيز عامل من العوامل الأساسية لتحقيق تعلّم فعّال، باعتباره يؤدي إلى تعزيز التعلّم وإلى تقدم ملموس في بناء الكفاءات، ويفسح المجال واسعا لتنشيط وإثارة الدافعية للتعلّم والإنجاز.

يمكن للمعلم أن يلجأ لإستراتيجيات عملية تمكنه من تحفيز التعلّم نذكر منها:

* التعرف على خصائص المتعلمين وأنواع حوافزهم والحوافز الملائمة لهم.

* الاستجابة البنّاءة لميولهم وحاجاتهم لهذه المرحلة العمرية لإثبات ذواتهم وتحقيقها.

كما يمكنه استخدام تقنيات لتنشيط الحوافز منها:

* ربط الدرس بالتجربة اليومية للمتعلّم.

* ملاءمة المحتوى لمستوى النمو الذهني والوجداني للمتعلّم.

* توضيح الفائدة من تعلم محتوى معين.

12/ الاعتراف بالأدوار البنائية الجديدة للمتعلم والعمل على تشجيعه عليها:

من بين الأدوار التي تساعد المتعلم على الانخراط والانسجام مع متطلبات الإصلاح:

12/ 1 المسئولية: "يتقمص المتعلم دور العالم الصغير المكتشف لما تعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، فهو باحث عن معنى لخبرته مع مهام التعلّم، بالإضافة إلى أنّه بان لمعرفته ومشارك في مسئولية إدارة التعلّم والتقويم".[11]

تغيرت وظيفته من المستمع والمستجيب لأسئلة المدرس، وتحولت إلى الانخراط والمشاركة في العمل الجماعي خلال انجاز المشروع وبناء الكفاءات المرصودة من الوحدة، فمهمته أن يبادر، أن يغامر، أن يسأل، أن يخطئ، أن يحاجج حول دلالة ما يقوم به حتى يشعر بمسئوليته في بنائه، وبلذة اكتشافاته، ممّا يكسبه ثقة في قدراته على ترجمة مؤهلاته في انجازات مسئولة من خلال أنشطة حقيقية تساعده في تنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات سعيا لتحقيق الأهداف التعلّمية.

"إنّ العقد البيداغوجي الذي يجمع بين المعلم ومتعلميه يفترضان أن يمتلك المعلم القدرات الآتية:

* القدرة على تشجيع وقيادة المحاولات التجريبية.
* القدرة على إبراز وإحكام العقد الديداكتيكي، والقدرة على الإنصات على مقاومات التلاميذ ومراعاتها.
* القدرة على الانخراط الشخصي في العمل دون الاكتفاء بدور الحكم أو المقوم، دون أن يكون ندا لهم".

13/ التعاون:

يستدعي العمل بالوضعية المشكلة أو بالمشروع استحضار كافة الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون، والعمل التعاوني الجماعي لحل المشكلة يتم من خلال توزيع الأدوار والتنسيق بين أفراد الجماعة، وهذا الإجراء يسمح بتخلص بعض المتعلمين من السلبية والخجل لتعوض بالحماس والمثابرة وروح الاجتهاد، "فالتعلّم ألتشاركي هو شكل تفاعلي لتنظيم العمل داخل الفصل. يتعلم بواسطته التلاميذ من بعضهم البعض...تستدعي السمة الإدماجية للتعلمات في بيداغوجيا الإدماج منهجية مزدوجة لبناء المعرفة، منهجية فردية وأخرى جماعية يبني المتعلم معرفته بشكل خاص من خلال تفاعلاته داخل المجموعة."[12]

التحرر من تبعية المعلم: يشجع العمل وفق مقاربة الكفاءات المتعلم على الكشف عن سيرورات حل المشكلة وطرق التفكير وكيفيات التصرف حيث يظهر خلالها المتعلم أكثر تحررا وثقة فالهدف هو تقدم العمل الجماعي القائم على معيار توزيع الأدوار وليس على المنافسة والفردية. "فاقتراح عمل على المجموعة يعني التقاء شخصيات مختلفة تتجاهل أحيانا، تحتقر وأحيانا يكره بعضها البعض الآخر، فالهدف هو خلق مناخ وظيفي، مريح يشارك التلاميذ فيه بوجاهة ويستمعون بشغف، يجاوبون دون عدوانية، ويقومون بأنفسهم أسباب الفعالية والنجاح، فقد تجاوزوا فرديتهم لمنفعة مشتركة"[13]

أمّا المعلم فينبغي أن يتفهم متعلميه حتى يتمكن من توفير الظروف المناسبة وقد ترتكز

هذه الأنشطة على مشكلة يسمح لهم من خلالها بالتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بكل شفافية وحرية، ويحترم خصوصيات كل متعلم وكيفية التعامل مع الموضوع، وأصبح مطالبا بالتواصل معه ليعرف منه الإستراتيجية التي اختارها للحل مع تبريرها والتمشي الذهني الذي تبناه وأضحى الاهتمام بتتبع مسار تكوين المتعلم هو الأهّم، من أجل احترام إيقاعات المتعلم المختلفة التي يتميز بها عن أقرانه.

نخلص من كل ما سبق إلى القول بأنّ نجاح النموذج المتبنى في الإصلاح مرهون إلى أقصى حد بتكوين مدرسين أكفاء "فالكفء هو القادر على التصرف والنجاح بكفاءة في وضعية عمل (نشاط ينجزه، موقف يواجهه، مشكل يحله، مشروع ينفذه) أي وضع ممارسة مهنية وجيهة بتجنيد توليفي للموارد من معارف، اداءات، سلوكات"، [14] فأولى على المسئولين التركيز على التكوين المستمر، لأنّ الكفاءات المهنية من أهم متطلبات الممارسة التعليمية لدى المعلمين القائمين على التدريس "فالمهنية هي مدخل للقدرة على حل المشكلات المعقدة والمتنوعة دون إتباع إجراءات مفصلة يصنعها الغير. إنّها المسئولية والاستقلالية."[15]

يرى المتخصصون في الديداكتيك أنّ امتلاك هؤلاء للمهارات والمعارف والقيم أمر أساسي، يستوجب أن تسهر برامج التكوين على ضمانها وترسيخها لدى المدرسين من أجل تأهيلهم للقيام بدورهم بفعالية، فقد أثبتت معظم الدراسات والبحوث التي تناولت جودة التدريس أو التي تطرقت إلى المدرس الكفء أنّ أهمية اكتساب الكفاءات المهنية أمر لا يجادل في، وما زكّى هذه الأهمية وجود فروق بين المدرسين تعزى لعامل المؤهل العلمي".فالمهني هو من يعرف كيف يشغل كفاءاته في جميع الوضعيات، إنّه رجل الوضعية القادر على التفكير وهو يشتغل وعلى التكيف والهيمنة على كل وضعية جديدة."316 P

قائمة المراجع:

Leopold paquey, Marguerite Altet, Evelyne Charlier,Perrenoud « former des /1 enseignants professionnels: quelles stratégies ? quelles compétences ? 3éme édition , De bock, 2006, p 121.

2/ الحسن اللحية"نهاية المدرسة ,,,,,,,,

3/ جودت أحمد سعادة، مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى , ص 477.

4/ كارل رجرس"حرية التعلم"عرض عزيز كعبوش، مجلة عالم التربية، العدد الأول شتاء 1996.ص 91.

5/ فيليب برينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، ترجمة لحسن بوتلاي، الدار البيضاء، مطبعة النجاح، المغرب. 135

6/ الجندي أمنية السيد، أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، مجلد 6، العدد 1، مارس 2003.ص 10.

7/ محمد شرفي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، إفريقيا الشرق، 2010 المغرب. ص 135.

8/ محمد حمود، مهام المدرس بالكفايات، مقال بمجلة التربية، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، الطبعة الأولى، المغرب. ص 76.

9/ روجيرس رومانفيل ومن معه، بيداغوجيا الإدماج الإطار النظري: الوضعيات والأنشطة، إعداد وترجمة لحسن بوتلاي، المغرب. 2005. ص 70.

10/ فرانسواز كليرك، التدريس بالمجزوءات الثانوي والعام والتقني، ضمن عبد الكريم والبشير اليعكوبي، المجزوءات استيراتجية للتربية وتكوين الكفايات، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2003، الرباط.ص123.

: أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني اقفلي، مكتبة المدارس، الطبعة الأولى. المغرب.

11/ زيتون حسن، زيتون كمال، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الأولى، 2003، القاهرة. ص 190.

12/ كزافيه روجيرس، بيداغوجيا الإدماج: أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني اقفلي، مكتبة المدارس، الطبعة الأولى. المغرب.ص 64.

13/ Estelle Mathey et Florence Merillou, travailler et faire travailler en équipe. Edition d'organisation /http/ www. Master class. Fr

14/Léopold paquey, Marguerite Altet ibid. 15/ Guy Le Boterf , repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions, édition d'organisation, paris. P 21.

16/ Leopold paquey, Marguerite Altet, Evelyne Charlier,Perrenoud « former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? quelles compétences ? 3éme édition , De bock, 2006, p 3.